

Röhrs, Hermann

Die Pädagogik im Rahmen der Entwicklungshilfe

Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964. Weinheim : Beltz 1964, S. 238-257. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Röhrs, Hermann: Die Pädagogik im Rahmen der Entwicklungshilfe - In: Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964. Weinheim : Beltz 1964, S. 238-257 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-235036 - DOI: 10.25656/01:23503

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-235036>

<https://doi.org/10.25656/01:23503>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

5. Beiheft

Einsichten und Impulse

Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag

am 20. August 1964



Verlag Julius Beltz · Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik · Verlag Julius Beltz Weinheim

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

Anschrift der Schriftleitung: Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72 b

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 10; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 68 Mannheim, Hornisgrindestraße 6.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes (soweit nicht schon oben angeführt): Privatdozent Dr. Hans Bokelmann, 852 Erlangen, Burgbergstr. 59; Prof. Dr. Karl Erlinghagen, 6 Frankfurt/Main 10, Offenbacher Landstraße 224; Prof. Dr. Gottfried Hausmann, 2 Hamburg 13, Abteistraße 24; Prof. Dr. Ludwig Kiehn, 2 Hamburg-Blankenese, Strohrredder 19; Prof. Dr. Hermann Röhrs, 69 Heidelberg, Hauptstraße 235; Prof. Dr. Hans Wenke, 2 Hamburg-Wellingsbüttel, Barkenkoppel 15.

Der Titel „Einsichten und Impulse“ ist der Urkunde über die Verleihung des Hansischen Goethepreises 1963 an Wilhelm Flitner entnommen.

Weitere Beiträge zum 75. Geburtstag von Wilhelm Flitner sind in dem gleichzeitig erscheinenden Heft 4 der Zeitschrift für Pädagogik abgedruckt.

Hingewiesen sei auch auf eine Arbeit von Otto Friedrich Bollnow, die ebenfalls Wilhelm Flitner zugedacht, wegen ihres über einen Zeitschriftenbeitrag hinausgehenden Umfangs aber als selbständige Schrift erschienen ist: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. In: Anthropologie und Erziehung Bd. 12. Quelle & Meyer. Heidelberg 1964.

© 1964 Verlag Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Gesamtherstellung: Offsetdruckerei Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt/Main

Inhaltsverzeichnis

Ernst Lichtenstein: Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik	5
Hans Bohnenkamp: Die Jugend vom Hohen Meißner	34
Oskar Hammelsbeck: Pädagogische Provinz	44
Hans Bokelmann: Das Normproblem in der Pädagogik	60
Georg Geißler: Freiheit und Gleichheit in der Bildungsorganisation . . .	80
Hans Scheuerl: Die Einheit der Grundbildung und die Typen der höheren Schule	96
Ludwig Kiehn: Das Wirtschaftsgymnasium	117
Hans Wenke: Strukturen und Lebensformen neuer Universitäten	132
Franz Vilsmeier: Das Ende der seminaristischen Lehrerbildung	153
Karl Erlinghagen: Die innere Begründung katholischer Pädagogischer Hochschulen	175
Wolfgang Scheibe: Das Thema „Erziehung“ in der Planung und Praxis der Volkshochschule	194
Wolfgang Brezinka: Verantwortliche Jugendarbeit heute	207
Hermann Röhrs: Die Pädagogik im Rahmen der Entwicklungshilfe . . .	238
Gottfried Hausmann; „What new literates can read“	258

Die Pädagogik im Rahmen der Entwicklungshilfe

von Hermann Röhrs

Ein Blick auf die gegenwärtige pädagogische Fragestellung zeigt, daß sich ein entscheidender Wendepunkt abzeichnet. Mußte vor einer geraumen Zeitspanne angesichts der industriellen Entwicklung festgestellt werden, daß die Schule immer noch an den Bedürfnissen einer geschlossenen Gesellschaft orientiert sei, so deuten viele Anzeichen in der jüngsten Vergangenheit einen bedeutungsschweren Umbruch an. Er offenbart sich im Zeitalter der Schulen in vielen Formen: erstens in einem gewissen Unwichtigwerden der Schule als Institution angesichts der vielfältigen Möglichkeiten freien Bildungserwerbs bis hin zu den Formen des Zweiten Bildungsweges und des Fernstudiums sowie zweitens in dem zunehmenden Abbau privilegierter Schulformen und in dem Vordringen programmierter Verfahrensweisen des Lernens und Lehrens.

Aber selbst in dieser an pädagogischen Aufbrüchen reichen Epoche gibt es eine Erscheinung von durchaus einmaligem und zeitbestimmendem Gepräge: die Entwicklungshilfe. Wenn auch die genaue Abschätzung der pädagogischen Tragfähigkeit und Bedeutungstiefe der Bewegung noch aussteht, so kann aber doch schon festgestellt werden, daß unserer Gegenwart eine ganz neue und weltweite Aufgabe zuwächst, die zugleich vertiefend und klärend auf das pädagogische Selbstverständnis zurückzuwirken vermag. Das wissenschaftlich so originelle und geradezu revolutionierende an diesem Vorgang ist die Tatsache, daß die Bildung in einem ganz ursprünglichen Sinne die eigentliche Triebkraft für die Entfaltung neuen Lebens liefern soll. Nicht die abgeklärten Silhouetten reifen Daseins nachzeichnend, vielmehr den ersten Neuanfang des jungen Lebens mitzugestalten und zu frischen Pfaden zu führen, ist nunmehr die Aufgabe einer Pädagogik, der das ihr sonst fremde Projektieren ein wesentlicher Bestandteil des Reflektierens werden muß.

Die Entwicklungshilfe — eine zentrale weltpolitische Aufgabe

Weltpolitisch gesehen ist die Entwicklungshilfe das unserer Epoche historisch Aufgegebene. Diese Aufgabenstellung ist herausgewachsen aus der Kommunikationsdichte der neuen Weltlage, die den technisch zivilisatorischen Status im abendländischen Lebensraum auf der einen Seite und die archaischen Lebensformen in weiten Teilen Afrikas, Asiens und Südamerikas zu einem Gegenüber in technischer Ruf- und Blickweite werden läßt.

Auf dem Hintergrund der breiten kolonial- und machtpolitischen Erfahrungen kann diese existentielle Nähe in der neuen Weltlage angesichts von Not, Elend, Unwissenheit und Hunger nur einen Aufruf zur Hilfe ausdrücken. Entwicklungshilfe bedeutet in der konventionellen Auslegung allerdings zunächst Wirtschaftshilfe. Fürsorge- und Hilfsmaßnahmen sind indessen im internationalen Zusammenleben nicht minder komplexe Größen als im Einzeldasein. Hier wie dort gibt es Fehlformen, die abhängig machen von der helfenden Seite und nicht zur Selbständigkeit führen, weil die Voraussetzungen der Hilfe nicht ausreichend geklärt wurden. Soll die Hilfe wirksam werden, so muß sie nicht nur orientiert sein am Geiste brüderlicher Liebe, vielmehr muß sie auch sehr konkret übersetzt werden im Hinblick auf eine bestimmte Lebenslage, ihre einzigartigen Nöte und Möglichkeiten.

Eine bloße Hilfsaktion schafft ohne weiteres weder echte Partnerschaft noch eine fruchtbare und dauerhafte Entwicklung; das ist um so weniger der Fall, wenn politische, wirtschaftliche oder militärische Auflagen damit verbunden sind, wie die Erfahrungen der letzten beiden Jahrzehnte gezeigt haben. Hilfe schließt ein echtes Verständnis für die Lage des Hilfsbedürftigen ein als Frage des Taktes ebenso wie einer eingehenden Kenntnis der allgemeinmenschlichen und wirtschaftlichen Gegebenheiten seiner Lebenslage. Unter diesen Voraussetzungen muß die an eine Auflage gebundene Hilfe in ihrem Wert nicht unbedingt in Frage gestellt sein, wenn dadurch die Wirksamkeit der Hilfsmaßnahme erhöht wird und beide aufeinander abgestimmt bleiben. Erst im Einsatz für die Erhaltung und Fortführung des Erreichten bewährt sich neben der Entwicklungsbereitschaft auch der Entwicklungswille der jungen selbständigen Nationen. Nichts vertieft Verständnis und Verpflichtung für die neue Ordnung mehr als die Opfer, die man ihr bisher gebracht hat und auch künftig zu bringen bereit ist.

Schon diese Überlegungen zeigen die große Bedeutung einer begrifflichen Klärung der Sachverhalte. Im Gegensatz zu den Begriffen *foreign aid* und *assistance technique* oder *aide intellectuelle* sprechen wir im umfassenderen, aber darum auch wohl ein wenig vageren Sinne von Entwicklungshilfe. Daß dieser Begriff in seiner terminologischen Abgrenzung von Entwicklungsförderung und Handelshilfe das Feingefühl der Empfängerländer verletze und daher ersetzt werden solle, erscheint nicht recht einsichtig. Abgesehen davon, daß der Begriff den Sachverhalt der nicht kommerziellen Hilfe angemessen zum Ausdruck zu bringen vermag, ist jener vermeintliche Makel des Almosenempfangs mehr an den Geist oder Ungeist der kooperierenden Maßnahmen als an den Begriff gebunden. Eine Entwicklungshilfe im umschriebenen Sinne findet ihre natürliche Begrenzung in der Erweckung der

Fähigkeit zur Selbsthilfe und zeigt damit eine erfreuliche Offenheit zum erzieherischen Begriff der Lebenshilfe.

Diese Form der Entwicklungshilfe, die allgemein frei bleibt von wirtschaftlichen Gegenleistungen, wird vorwiegend aus dem Staatshaushalt der Industrieländer bestritten. Dagegen müssen die ökonomischen Aktionen der Privatwirtschaft in Form von Krediten und Anleihen unter dem Begriff der Entwicklungsförderung selbst dann von der Entwicklungshilfe unterschieden werden, wenn die Rückzahlungen im Rahmen des Investitionsgütergeschäfts langfristig gesetzt sind.¹⁾ Wesentliches Merkmal der Entwicklungsförderung ist ihr kommerzieller Grundzug, der in vielen Entwicklungsländern aufgrund der Erfahrungen während der Kolonialpraxis starke Vorbehalte auslöst. Zwischen der Entwicklungshilfe und den kommerziellen Unternehmungen der Privatwirtschaft muß die Handelshilfe vermitteln, indem sie den Entwicklungsländern relativ abgesichert gegenüber den Unsicherheitsfaktoren der Weltmärkte angemessene Exportmöglichkeiten eröffnet. Das Ziel dieser Handelshilfe ist eine wirtschaftliche Erleichterung und Sicherung des notwendigen Güteraustausches zwischen den Industrie- und den Entwicklungsländern dadurch, daß der natürliche Importbedarf nicht die Substanz der Entwicklungshilfe gefährdet, vielmehr durch wachsende Exporte ausgeglichen wird.

Diese wirtschaftlichen Aktivitäten bilden das Fundament für jede Entfaltung des staatlichen und individuellen Lebens in den Entwicklungsländern. Wenn dieser vordergründige Aspekt weitgehend mit der Entwicklungshilfe schlechthin gleichgesetzt wird, so liegt das daran, daß Zahlungsbilanzen eindrucksvoller sind als die vielfach verschlungenen Verfahren der allgemeinen, technischen, lebenspraktischen und pädagogischen Beratung sowie Hilfe. Zudem ist aus der Sicht der Entwicklungsländer die Industrialisierung, die möglichst umgehend ihren weithin sichtbaren Ausdruck in einer technischen Repräsentationsleistung finden soll, die vordringlichste Aktivität. Diese Einstellung läßt sich auch nicht beseitigen — allenfalls abwandeln und durch zusätzliche Maßnahmen absichern. Aber gerade durch diese vordergründige Auslegung als wirtschaftliche Starthilfe für die industrielle Entfaltung kam die Entwicklungshilfe oft über partielle Erfolge nicht hinaus, die zudem noch durch fachliche und allgemeinmenschliche Rückschläge infrage gestellt werden können.

1 Vgl. hierzu Klaus Billerbeck, Reform der Entwicklungshilfe. Hamburg 1961, S. 16 ff; Matthias Schmitt, Partnerschaft mit Entwicklungsländern. Stuttgart 1960; Europa und die Entwicklungsländer. Vorträge und Diskussionen auf einer vom 10. bis 12. März 1960 von der Friedrich-Naumann-Stiftung zusammen mit der Deutschen Gruppe der Liberalen Weltunion veranstalteten Internationalen Arbeitstagung. Stuttgart 1961.

Die Bildungshilfe als die Mitte der Entwicklungshilfe

Entscheidend für das Gelingen dieser Aufgabe wird es sein, daß alle wirtschaftlichen und technischen Einzelmaßnahmen als stimmige Glieder einer Gesamtkonzeption verstanden werden, in der die metaökonomischen Erwägungen nicht minder ernst genommen werden als die auszahlbaren Beiträge. Erst durch die Bildung der Menschen, die auf dem Hintergrund überkommener Glaubens- und Lebensvorstellungen ihre allgemeinmenschlichen und technischen Fähigkeiten entwickeln, kann die Industriewelt nicht nur eine Weile demonstrativ manipuliert, sondern auch erhalten und fortgeführt werden. Die industrielle Wirklichkeit als letzte gefährlich junge und darum geistig noch nicht restlos bewältigte Ausfaltung abendländischer Welt- und Selbstgestaltung kann nicht beliebig nach Maß exportiert werden, sondern sie will zutiefst vom eigenen Lebensgrunde her rational angeeignet sein. Das ist aber ein eigentlich geistiger Vorgang der Aufklärung und Einführung, der in jedem Entwicklungsland auf andere Voraussetzungen trifft und damit jeweils den Verhältnissen entsprechend einer neuen Auslegung bedarf.

Wie grundsätzlich verschieden der Ansatz für die Entwicklungshilfe schon in benachbarten Ländern des asiatischen Lebensraumes, wie Indien, Pakistan, Thailand oder Afghanistan sein muß, könnte am Beispiel der Grund-erziehung erläutert werden²). Abgucken und nachahmen läßt sich lediglich die zivilisatorische Lebenstünche mit all ihren flitterhaften Unarten; ein neuer industriegesellschaftlicher Lebensstil will bei uns und erst recht in den Entwicklungsländern dagegen entfaltet sein, was letztlich zu unauswechselbaren und einmaligen Erscheinungsformen führen muß. Diese späte technisch-zivilisatorische Aufklärung wird daher nicht unter die Voraussetzungen ihrer Vorformen im 18. Jahrhundert zurückfallen dürfen, die die vorzivilisatorischen einfachen Lebensformen exotischer Volksstämme als ein sicheres In-der-Wahrheit-Stehen verstanden. Von dorthier übten die Perser, Kakuaken und vermeintlichen Kannibalen im „Kannibalen-Essay“ Montaignes und in den „Lettres persanes“ Montesquieus ätzend Kritik³) am zivilisatorischen Aufwand, der dem eigentlichen Lebenssinn entfremdet. Die Frage nach der Wesensbestimmung der Entwicklungsvölker und dem ihnen

2 Vgl. John Sargent, *The Educational Aspects of Planning*, in: *The Year Book of Education* 1954, p. 237, Sir John Sargent hat als früherer pädagogischer Berater der indischen Regierung einen vorzüglichen Einblick in diese Fragen; er hat zudem seine praktischen Aufgaben stets auch unter dem Aspekt der Vergleichenden Pädagogik gesehen. Vgl. hierzu Sir John Sargent (zusammen mit J. L. Kandel, W. O. Lesler Smith, P. H. Pol-Simon, Hermann Röhrs) *Education and Society*, London 1955.

3 Vgl. hierzu Hermann Röhrs, Jean-Jacques Rousseau. *Vision und Wirklichkeit*. Heidelberg 1957, S. 49.

anthropologisch zugänglichen Maß an eigenem Lebensglück muß auch heute nicht eudämonistisch unangemessen sein; sie wird ihre Antwort in der Auslegung der Entwicklungshilfe im Hinblick auf die besonderen geistesgeschichtlichen Voraussetzungen finden.

So gesehen ist die Entwicklungshilfe eine vielschichtige Aufgabe, die zumindest von der wirtschaftlich-technischen, der ethnologischen, der sozialpsychologischen und der pädagogischen Seite her gestaltet sein will. Dennoch bleibt sie über den fachwissenschaftlichen Aspekt hinausgehend, der notwendig nur partielle Belange berücksichtigt, ein umgreifendes Anliegen, das auch nur als ein ausgewogenes Ganzes angemessen realisiert werden kann. Dabei könnte die pädagogische Aufgabe der Bildungshilfe die eigentliche Mitte werden, die alle Teilaspekte erst zu einem innerlich geschlossenen Ganzen zusammenfaßt. Die gutachterlichen Meinungsäußerungen der Spezialisten allein sind jedenfalls nicht ausreichend, soweit sie nicht als produktives Glied eingehen in eine Gesamtkonzeption, die zunächst vor den angestrebten Wandlungen die Menschen entsprechend zu bilden versucht. Von der Bildung als Zentrum ausgehend müssen viele Bereiche aufeinander abgestimmt werden. Somit bleibt selbst der fachgerechte Ausbau eines Kanals oder eines Flugplatzes eine gefährlich isolierte Maßnahme, wenn nicht die zu erwartenden Veränderungen in der Siedlungs- und Marktlage im Hinblick auf das Selbstverständnis der Menschen mitbedacht wird; ebenso muß andererseits die Weiterentwicklung des Schulwesens im Zusammenhang mit der Wirtschaftsform sowie den realen und den zu entfaltenden Arbeitsmöglichkeiten gesehen werden, da sonst allzu leicht den geschulten Menschen die geeigneten Bewährungsfelder fehlen. Alle Einzelmaßnahmen der Entwicklungshilfe sollten daher orientiert sein an einer Lebenspädagogik, deren oberstes Ziel eine Harmonisierung der einzelnen Vorhaben im Ausblick auf die Gesamtplanung und ihren Einfluß auf den Menschen ist.

Einer derartigen Entwicklungspädagogik mangelt es bisher sowohl an einer theoretischen Begründung als auch an einer praktischen Bewährung. Als Forschungseinrichtung im Rahmen der Vergleichenden Pädagogik kann sie zwar zurückgreifen auf die breiten Erfahrungen der Kolonial- und Missionspädagogik sowie neuerdings auch auf die ersten praktischen Ergebnisse der Bildungsbestrebungen der UNESCO in den Entwicklungsländern. Von ersten Ansätzen abgesehen sind diese Erfahrungsbereiche von seiten der Vergleichenden Pädagogik bisher wissenschaftlich noch wenig gesichtet worden. Zu den großen Ausnahmen gehört das Werk von Herbert Theodor Becker über „Die Kolonialpädagogik der Großen Mächte“, das am Beispiel der kolonialen Frage den Zusammenhang zwischen dem weltpolitischen

und pädagogischen Kräftespiel zu deuten versucht.⁴⁾ Mag der von Becker geprägte Begriff einer Weltpädagogik auch als unangemessen empfunden werden, so ist der gemeinte Sachverhalt einer pädagogischen Mitgestaltung und -verantwortung für die großen weltpolitischen Entwicklungstendenzen heute so dringlich wie damals.

Soweit die Politik den Anspruch der Menschenführung ernsthaft realisieren will, also mehr sein soll als ein listenreiches Rivalisieren, das von der Macht und ihrem rücksichtslosen Einsatz entschieden wird, muß das pädagogische Umdenken und Übersetzen ein wesentlicher Faktor werden. Das gilt auch außenpolitisch von dem Umgangstil zwischen den Staaten, der auch von völkerpädagogischen Zielen und nicht nur durch diplomatische Erwägungen bestimmt sein sollte. Die internationale Verständigung und die Bildung eines Weltgewissens sind aufs Ganze gesehen keine abstrakten Größen, deren Pflege man den Schulen empfiehlt, um die Politik davon freihalten zu können; vielmehr werden sie in zunehmendem Maße das Weltgeschehen realpolitisch mitbestimmen.⁵⁾ Das hängt mit der Publizität der weltpolitischen Ereignisse und mit der zunehmenden Abneigung der Jugend in aller Welt gegen nationalistische Enge zusammen, die künftig überall und nicht nur in den Demokratien, den Lebensstil nachhaltig mitbestimmen wird.

Diese neue weltoffene Haltung wird sich in erster Linie gegenüber den Entwicklungsländern bewähren müssen — nicht nur aus Gründen des Taktes und der Rücksichtnahme, sondern auch aus einem echten Verantwortungsbewußtsein heraus. Daß diese Maßnahmen nicht verschleierte Bestrebungen der nationalen Sicherung und Exporterhöhung oder Ausfluß des Ost-West-Konfliktes sein dürfen, ergibt sich aus der weltpädagogischen Grundhaltung, die hinter der zunehmenden Handlungsfähigkeit und Selbständigkeit Schritt für Schritt zurückzutreten hat. Schon die Kolonialpolitik

4 Herbert Theodor Becker, *Die Kolonialpädagogik der Großen Mächte*. Hamburg 1939 — An neueren Studien zu unserer Fragestellung vgl. *Grunderziehung. Hilfe für Entwicklungsländer*, hrsg. v. Heinz Kloß, Stuttgart 1960 — Das unter dem Thema „Entwicklungsförderung. Der pädagogische Beitrag“ stehende Sonderheft der Zeitschrift *Offene Welt*. September 1960 — Klaus Mehnert, *Bildungsfragen in der Entwicklungshilfe*, in: *Erziehung, Bildung, Ausbildung. Zur Kulturpolitik der CDU/CSU*, Bonn 1961, S. 120 — Gottfried Hausmann, *Zur Pädagogik der Entwicklungsländer*, in: *Weltweite Erziehung*. Hrsg. von Wolfgang Brezinka, Freiburg, Basel, Wien 1961, S. 177 — Isaac L. Kandel, *Comparative Education and Underdeveloped Countries A New Dimension*. in: *Comparative Education Review*, 1961, p. 130 — Alfons Otto Schorb, *Pädagogische Voraussetzungen und Aspekte eines deutschen Beitrages zur Entwicklungshilfe*, in: *Civitas*, Erster Band 1962, S. 44 — H. N. Weiler, H. D. Evers, Th. Hanf, D. Bernstorff, *Erziehungswesen im sozialen Wandel*. Freiburg 1962.

5 Vgl. Hermann Röhrs, *Die internationale Verständigung als pädagogisches Problem*, in: *Internationale pädagogische Kontakte*, hrsg. von Gottfried Hausmann, Heidelberg 1963, S. 128.

der Großmächte machte deutlich, daß nur dort, wo ein pädagogisches Konzept die technischen und wirtschaftlichen Projekte durchwirkt, fruchtbare und anhaltende Entwicklungsarbeit getrieben wird. Seine Tragfähigkeit muß dieses Konzept aber schlicht in der Lösungsart der Alltagsprobleme im Umgang mit den Angehörigen der Entwicklungsvölker erweisen und nicht nur elevenhaft in der Schulstube. Dabei hat sich die Ansicht *education as assimilation* als unangemessen gezeigt, weil der organisch gewachsene Grund, auf dem alle Neuerungen fest ruhen müssen, nicht ausreichend berücksichtigt wird. Demgegenüber stellt der Grundsatz — *education as adaption* insofern einen Fortschritt dar, als bei voller Wahrung der überkommenen Eigenart eine wesensgerechte Weiterentwicklung im Hinblick auf die Verhaltensmuster der modernen Gesellschaftsformen abendländischen Gepräges angestrebt wird. Daß die konsequente Gestaltung dieses Gedankens den Verzicht auf Kolonisation nach sich ziehen muß, hat die Entwicklung während der letzten Jahrzehnte bestätigt.

Die Adaptionstheorie schließt indessen den Kulturimperialismus in Gestalt einer Europäisierung oder Amerikanisierung nicht aus; sie führt allzu oft nur zu einer Pseudoselbständigkeit, die durch den naheliegenden Vergleich mit den Idolen das Ressentiment und die Unzufriedenheit zeitigt. Wenn auch vieles von den erwachsenenbildnerischen Bemühungen abhängt, die die neuen Lebensformen zu begründen versuchen, so ist es doch im Wesen der Adaption angelegt, daß sie auf schnellen kulturellen Anschluß zielt, der dann leicht in einer Oberflächenkultur gefunden wird. Im Rahmen jeder Entwicklungspädagogik wird die Adaption ein wesentliches Stadium bleiben, aber keineswegs als tragendes Prinzip. Der entscheidende Unterschied zur kolonialpädagogischen Zielsetzung besteht wohl darin, daß die vorgegebenen völkischen Strukturen von der Entwicklungspädagogik aufgenommen und in bewußter Auseinandersetzung zu Ende geführt werden. Sicherlich wird auch dieser Akkulturationsprozeß zu einer neuen Kultur führen, die aber als Ergebnis eines ausgewogenen Entwicklungsprozesses erworben ist⁶⁾ und nicht nach einem mehr äußerlichen Aufpfropfverfahren ein Fremdkörper bleibt.

In diesem Vorgang spielt naturgemäß die Schule als erzieherische Kunstform, in der die geschichtlich-gesellschaftlichen Formen und Inhalte vorgeübt und bewußt gemacht werden, eine vorzügliche Rolle. Gerade die Schule

6 Vgl. hierzu Eduard Spranger, Probleme der Kulturmorphologie, in: Sitzungsberichte der Preußischen Akademie der Wissenschaften, phil. hist. Klasse, Jg. 1936, S. 2–39 — Soziologie der Entwicklungsländer. Hrsg. von Peter Heintz, Köln-Berlin 1962 — Wilhelm E. Mühlmann, Chiliasmus und Nativismus. Berlin 1961 — Gottfried-Karl Kindermann (Herausgeber), Kulturen im Umbruch. Studien zur Problematik und Analyse des Kulturwandels in Entwicklungsländern. Freiburg 1962.

vermag diesen Vorgang durch die geistige Auseinandersetzung über die bloße Imitations- und Adaptionsebene hinauszutragen — soweit sie ihrem eigentlichen Wesensgesetz nicht völlig untreu wird. Dennoch darf die Schule als einzige pädagogische Wirkkraft im Rahmen der Entwicklungshilfe nicht überschätzt werden, wenn sie nicht mitgetragen wird durch die entsprechenden einfachen erzieherischen Formen in der Alltäglichkeit. Außerdem ist die Schule eine typische Gründung schriftkundiger Kulturen, deren theoriefreudiger Grundzug ihr Wesensgesetz ausmacht. Die Schule bedarf daher jeweils einer sehr behutsamen Übersetzung im Hinblick auf einen geschichtlich gewachsenen Lebensraum, der andere Möglichkeiten der Anpassung und des Lernens entwickelt hat.

Schon die koloniale Ära der großen Mächte zeigte sehr nachdrücklich, daß die theoretische Unterweisung in relativ buchlosen Kulturen ein Sozialprestige stiftet, das nicht für die Lösung der alltäglichen Aufgaben wappnet, vielmehr ihnen oft entfremdet. Neben der Bildung einer führungsbereiten und -fähigen Elite sind die Fragen der Elementarbildung im Sinne einer vertretbaren Proportion zwischen einer starken Spitze und einem breiten und festen Fundament von ganz entscheidender Bedeutung. In jedem Falle ist aber eine parallellaufende Arbeitserziehung notwendig, die an verschiedenen Materialien in der Werkstatt und auch in der Landbearbeitung die Anwendungstechniken und auch die notwendige arbeitsethische Haltung einübt. Die kolonialpädagogische Theorie hatte in Ansätzen deutlich machen können, daß das gleichsam auf seine Urfunktion zurückgeführte Lernen und Lehren, das also in einen praktischen Zusammenhang eingebettet ist, eindringlicher und nachhaltiger wirkt als das bloß verbale Verfahren.

Grundmodelle der Bildungshilfe

Die Schule ist dieser Konzeption entsprechend ein verheißungsvoller Anfang, der aber dringend der Fortführung und Ergänzung bedarf durch ein vielseitig akzentuiertes erwachsenenbildnerisches Programm der Beratung, der Alphabetisierung, der Arbeitserziehung, der technischen Hilfe u. a. m. Bei der Langfristigkeit aller pädagogischen Vorhaben im Gegensatz zum schnellen Umsatz wirtschaftlicher und technischer Pläne ist es notwendig, schon die erste Generation in die Bildungsarbeit einzubeziehen und nicht erst auf die heranwachsende zweite zu warten. Dieses extensive Verfahren ist schließlich auch darum notwendig, um eine isolierende Wirkung der Elementarbildung auf dem Hintergrund des Analphabetismus der älteren Generation zu vermeiden. Außerdem muß ein Kennzeichen dieser Elementarbildung eine lebenspraktische Orientierung sein, die ihre Auswirkung unmittelbar auf die Umgestaltung der eigenen Lebensverhältnisse findet.

Diese umgreifenderen Ziele werden in den Entwicklungsländern allgemein durch die Grunderziehung und die Dorfentwicklung angestrebt. Dabei handelt es sich um zwei einander ergänzende entwicklungspädagogische Verfahren, deren Vorgeschichte bis in die kolonialpädagogische Praxis zurückreicht. Aber erst durch die Vereinten Nationen und ihre Unterorganisationen — insbesondere durch die UNESCO — wurde diese Entwicklungsarbeit unter den Begriffen *fundamental education* und *community development* weltweit bekannt. Die Übersetzung durch die Begriffe Grunderziehung und Dorfentwicklung ist im wesentlichen angemessen. Dabei ist die Dorfentwicklung als Förderung der sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Verhältnisse in den Siedlungsgemeinschaften von Dorf und Stadt das umfassendere Anliegen, dem auch die Grunderziehung zu dienen hat. Die Grunderziehung ist im wahrsten Wortsinne sozialpädagogisch orientierte Lebenshilfe. Ihre Formen und Ansätze sind so vielgestaltig wie die zu meisternden Notstände und Aufgaben des Lebens. Sie wendet sich in erster Linie an den ganzen Menschen in seinen konkreten Lebenssituationen unter dem Aspekt der Arbeitsverbesserung, Ackerbestellung, Wohnungseinrichtung, Kleinkindererziehung und Freizeitgestaltung.

Diese Grunderziehung ist ein nicht minder großes Abenteuer als es in vielen pädagogischen Utopien beschrieben wird, in denen durch die Macht der Erziehung eine neue Gesellschaftsordnung angestrebt werden soll. Fern von jedem pädagogischen Klischee muß diese Entwicklung unter Berücksichtigung der vorgegebenen Strukturen eingeleitet werden. Soll ein Entwicklungsbruch vermieden werden, so bedarf es der grundsätzlich verschiedenen kulturgeschichtlichen Voraussetzungen entsprechend vielfältig differenzierter Ansätze, die in Uganda anders beschaffen sein müssen als in Nigeria, und in Indien wiederum anders als in Kolumbien. In jedem Falle sind partielle wirtschaftliche und technische Neuerungen wenig erfolgversprechend, wenn sie nicht begriffen werden aus einem neuen Weltverhältnis heraus. Ein animistisch-magisches Lebensverständnis oder ein vom Manichäismus bestimmtes Weltbild sind auf die Dauer nicht zu vereinbaren mit industriellen Aktivitäten. Bei bewußter Rücksichtnahme auf die traditionellen religiösen Einstellungen wird hier im Hinblick auf die ganz anders gearteten Anforderungen in der modernen Wettbewerbswirtschaft manche Entmythologisierung notwendig sein.

Die Bildungshilfe — eine Lebenspädagogik

Gerade dieses Zwischenstadium des Verblassens nicht mehr glaubwürdiger Gebotstafeln ist aber besonders anfällig für die Außenseite der Zivilisation. Daher wird alle Grunderziehung immer im umfassenden Sinne

Lebenspädagogik sein müssen, die nicht nur das technische Manipulieren der Apparaturen lehrt, sondern einen neuen inneren Halt angesichts einer äußerlich gewandelten Welt zu vermitteln versucht. Die Entwicklungshilfe führt daher gerade dort, wo sie sich am pragmatischsten gibt, zurück auf die Frage nach dem Sinn der Entwicklung und des Lebens. Sicherlich werden die Menschen nicht proportional zum steigenden Lebensstandard von selbst glücklicher und innerlich zufriedener; auf jeden Fall nehmen aber Not, Elend, Krankheit und Unwissenheit ab, die auch nicht ohne weiteres ein sicheres Unterpfand zu innerweltlicher Seligkeit sind. Entwicklungshilfe ist darum ein existentielles Problem, das den ganzen Menschen in seinen Lebensumständen betrifft. Sie will in Stufen verwirklicht sein, die dem geweckten neuen Selbst- und Weltverständnis entsprechen; sonst werden Lebensentfremdung und -entwurzelung befürwortet und nicht wirkliche Hilfe, deren Wesen darin besteht, daß sie, wie alle echten erzieherischen Maßnahmen, zur Selbständigkeit führt und sich schrittweise aufhebt. Fachliche Hilfe ist daher auch nicht immer in industrieller Perfektion angebracht; am wirksamsten ist sie, wenn sie unmittelbar auf die Nöte und Möglichkeiten des Landes eingeht, und das ist manchmal mit einem einfachen Webstuhl besser möglich als mit einer vollautomatischen Anlage, und die gußeiserne Pflugschar mit Ochsespann kann als Übergang angebracht sein als die volle Motorisierung.

Soweit nur Demonstrationsindustrien angestrebt werden, kann vieles ein kurzlebiges Aufpflöpfverfahren bleiben. Wenn nicht gleichzeitig die Infrastrukturen sowie die sie pflegende und fortführende Schicht der technisch aufgeschlossenen Arbeiter und der verantwortungsvoll Diensttuenden ausgebildet wird, verblaßt der beabsichtigte Symbolcharakter dieser Industrien sehr schnell wieder. Erst die Hilfe zur Selbsthilfe in den großen und kleinen Lebensfragen vermag ein dauerhaftes Fundament zu legen. Dazu bedarf es der kontinuierlichen fachlichen und menschlichen Verständigung über die Probleme des Alltags; sonst besteht die Gefahr, daß alles wieder überdeckt wird durch traditionell übergewichtige Schablonen, so daß die verheißungsvollen Erfolge der Grunderziehung schon nach wenigen Jahren verlorengehen. Kontrolluntersuchungen über die Alltagsbewährung der Unterweisung wären dringend erforderlich, weil sie die fördernden, aber auch die sperrigen Faktoren, die oft als unschwellige Tabu-Vorstellungen, Dämonen-Hörigkeit, Zaubersprüche u. a. m. wirksam sind, aufdecken können. Die Grunderziehung steht vor einem vielfältigen Aufgabenkreis, der mannigfacher, aber innerlich aufeinander abgestimmter Ansätze zu seiner Lösung bedarf. Daher gilt es ein System kooperierender Hilfen zu entfalten, in dem auch die erzieherischen Kräfte von der Seite mobilisiert werden. Der

als Grunderzieher ausgebildete Landsmann ist den Problemen oft dichter auf der Spur und in seiner Unterweisung stammesnäher als der Ausländer — allerdings nur, wenn es ihm gelingt, eine natürliche und selbstlose Autorität zu entwickeln.

Each one teach one ist ein wirksames Prinzip für diese Notstandspädagogik, weil es ein Maximum an menschlichen Ansätzen und fachlichen Umsetzungen gewährt; aber immer nur unter der Voraussetzung, daß ein mittleres gutes Niveau der Unterweisung nicht gefährdet wird und daß eine kritische Ausstrahlungsstelle und Beobachtungswarte für diese entwicklungspädagogische Pionierarbeit besteht. Derartige Institutionen sind während der letzten 15 Jahre gegründet worden, die beispielhaft die Möglichkeiten und Grenzen dieser Arbeit zu deuten vermögen; dazu gehören in erster Linie die Grunderziehungsseminare, die in den Entwicklungsländern eingerichtet wurden. Als eine modellhafte Repräsentation gelten allgemein die beiden internationalen Seminare von Sirs-el-Layyan im ägyptischen Bezirk Menufia in der Nähe Kairos und Patzcuaro in Mexiko. Obgleich die Voraussetzungen, Aufgaben und Erwartungen verschieden sind, lassen sich einige konstante Züge herausheben, die Entwicklungsgang und Gestalt des Grunderziehers anzudeuten vermögen. Neben dem erlernten Grundberuf als Landwirt, Handwerker, Techniker u. a. werden im Seminar die Sozialwissenschaften und Sprachen studiert, aber stets im Hinblick auf die konkreten Aufgaben als Grunderzieher. Dabei spielen die Feldstudien und Vorübungen an Modellfällen eine große Rolle, weil sie am analysierten praktischen Notstand die Probleme dieser Arbeit und ihre Meisterung am nachhaltigsten zu offenbaren vermögen.

Das Friedenskorps

Der Grunderzieher als der Typ innerweltlicher Bewährung durch die praktische Nächstenhilfe in den Entbehrungsländern könnte in unserer, an wegweisenden Beispielen so armen Zeit eine der bezeichnendsten Figuren werden. Als ein moderner Repräsentant sozialerzieherischer Verantwortung, der für geistige Mündigkeit und soziale Reife als Unterpfand eines demokratischen Staatsgefüges erwachsenenbildnerisch wirkt, könnte er gerade für die Jugend in allen Erdteilen ein echte Orientierungskraft vermitteln. Wichtig ist es dabei, daß der sich entzündende Idealismus einen konkreten Aufgabenbereich findet und sich nicht ausschließlich literarisch deklamierend und kritisierend ausdrückt. Während noch die Jugendbewegung aus einer Abwehrhaltung ihr eigenes Reich nach selbstgeschaffenen Gesetzen eigenwillig von der konventionellen Kulturwelt auszugrenzen suchte, entsteht

hier die große Möglichkeit, dem jugendlichen Elan für die frische, schöpferische Tat ein Bewährungsfeld zu öffnen, das einer neuen Gesellschaft dient und dennoch nicht im Gegensatz zum Hergebrachten steht.

Dazu bietet der Deutsche Entwicklungsdienst eine einmalige zeitgeschichtliche Möglichkeit, die gerade auf eine realistische Jugend eine große Anziehungskraft ausüben muß. Wenn diese Jugend bei aufklärenden und werbenden Vorträgen über das Friedenskorps sich noch abwartend verhält und statt spontaner Zustimmung zunächst einmal mehr fragt nach den wirtschaftlichen Möglichkeiten, dem Verhältnis zum Wehrdienst und den beruflichen Aussichten nach der Rückkehr, so sollte das nicht ohne weiteres als Beleg für eine skeptische Grundhaltung betrachtet werden. Auf dem noch allzu lebendigen Hintergrund leidenschaftlicher Bekenntnisse und heroischer Bankrotte ist diese konkretistisch abwägende Einstellung verständlich, der es im sondierten Feld aus echtem Anlaß nie an opferbereitem Einsatzwillen mangelt, wie viele ohne große Geste abgelegte Beispiele beweisen. Die Jugend wird daher diesen Aufruf zur weltweiten Hilfe ernstnehmen und ihm folgen, sobald hinter dem vordergründigen Appell die Echtheit des Anliegens deutlich wird. Da das Aufgabenfeld ein großes pädagogisches Wagnis ist, sollte die Vorbereitung sehr sorgfältig sein und möglichst alle Unbekannten ausklammern. Das beginnt mit der gründlichen Auslese, wobei sowohl die fachliche als auch die charakterliche Eignung eingehend berücksichtigt werden müßten, denn die bloß reisehungrigen oder abenteuernden Naturen wären eine nicht tragbare Belastung für die Entwicklungshilfe.

In dieser Hinsicht gilt es die Erfahrungen, im Rahmen des Peace Corps der Vereinigten Staaten von Nordamerika kritisch zu sichten. Die Idee der Friedenssicherung durch soziale Hilfe ist nicht neu, sondern reicht weit in die Geschichte bis zu den pädagogischen Utopien von Thomas Carlyle und John Ruskin zurück; sie besitzt selbst im nordamerikanischen Raum in den Forderungen von Präsident Theodore Roosevelt und William James nach sozialerzieherisch produktiver Gestaltung der Militärdienstpflicht verwandte Formen als Vorläufer. Dennoch ist die Ausprägung dieser Aufgaben und Ziele zu einer umgreifenden Bewegung mit festen Gesetzen ohne Beispiel. Dazu sind die folgenden wesentlichen kulturpolitischen Entwicklungsstadien zu nennen: der Vorschlag von Heinz Rollmann 1954 zur Bildung einer „Peace Army“ in seinem Buche „World Construction“, 1958 der Plan von R. Sargent Shriver zur Bildung eines „Youth-Corps“ im Rahmen des People-to-People-Program von Präsident Eisenhower, 3. November 1960 grundsätzliche Stellungnahme Kennedys in San Francisco zum Peace Corps und schließlich am 22. September 1961 Verabschiedung des Gesetzes über die Gestaltung des Peace Corps durch den Kongreß.

Seither hat das Peace Corps in vielen Teilen der Entwicklungsländer Bewährungsproben abgelegt, die Anregungen für die laufende Umgestaltung der Ausbildungsprogramme vermitteln können. Wenn diese Programme auch wesentlich an den Entwicklungsprojekten orientiert sind, so enthalten sie doch alle einen sprachlichen, technischen, sozialwissenschaftlichen Grundlehrgang, der allgemein 12 Wochen dauert und eine Ergänzung durch Einsätze im überwachten Feld in den Entwicklungsländern findet. Das Peace Corps wird von R. Sargent Shriver, dem Schwager John F. Kennedys, zweifellos mit dem Ziel geleitet, einer elitären Gruppe die Möglichkeit selbstloser Bewährung im Dienste einer Menschheitsaufgabe zu eröffnen, um dadurch das Entwicklungsproblem angemessener zu fördern, als es unter kommerziellen Gesichtspunkten je möglich wäre. Das zweite, nicht minder wichtige Anliegen ist die Heranbildung einer für die Fragen der Weltpolitik aufgeschlossenen und verantwortungsbewußten Führungsschicht, die ihre Global Vision in der entwicklungspolitischen Kontaktlinie gewonnen hat. Die Bedeutung des Peace Corps liegt im Hinblick auf unsere Fragestellung darin, daß der grunderzieherische Aspekt sehr streng gewahrt wird — mag nun die Tätigkeit als Architekt, Techniker, in einem sozialpflegerischen oder medizinischen Beruf ausgeübt werden.

Diese jungen Formen der Entwicklungshilfe bedürfen einer sehr kritischen Beobachtung, denn seit dem Buche von Lederer/Burdick: „The ugly American“ weiß man es ganz bestimmt, daß Hilfe nicht ohne weiteres Freunde wirbt. Ob das Heer der Friedenskorps-Angehörigen eine entscheidende Wendung bringen wird, bleibt abzuwarten. Das Pionierbewußtsein, das diesen modernen Kreuzfahrern gepredigt wird, kann leicht zu einer Belastung für das schonungsbedürftige Selbstbewußtsein der Entwicklungsvölker werden. Gegenwärtig gehören dem Friedenskorps 7 200 freiwillige Helfer an; bis zum Herbst dieses Jahres soll die Zahl auf 10 500 und bis zum Herbst 1965 auf 14 000 Mitglieder erhöht werden. Bisher wirken die Angehörigen des Friedenskorps in 46 Ländern⁷⁾. Diese organisierte Massenhilfe als „fellowship of pain“, wie sie von Dr. Tom Dooley entwickelt und als ethisches Leitmotiv in das „Peace Corps“ eingegangen ist, birgt immer schon eine eigene Problematik. Sie besteht einmal in der berechtigten Frage, wieweit die Angehörigen des Peace Corps trotz gründlicher Vorübung zu einer glaubwürdigen existentiellen Partnerschaft fähig sind und ob diese lebensmäßige Nähe dem Rat und der Hilfe wirklich den größeren Nachdruck verleiht. Schließlich hängt die erhoffte Wirksamkeit des schlicht vorgelebten Beispiels we-

7 Vgl. hierzu den Bericht vom 25. April 1964 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung über den Empfang von Robert Sargent Shriver im Bundespräsidialamt.

sentlich von dem Verhältnis ab, das die Angehörigen des Peace Corps zu den Mitgliedern der diplomatischen und wirtschaftlichen Missionen finden. Eine offensichtliche Gegensätzlichkeit könnte die gesamte Arbeit jedenfalls stark in Frage stellen.

Der Deutsche Entwicklungsdienst

Auf dem Hintergrund dieser ersten Erfahrungen mit dem Peace Corps wurde am 24. Juni 1963 die Gründungsurkunde des Deutschen Entwicklungsdienstes unterzeichnet. Dieser Zusammenhang zeigte sich deutlich in den Ansprachen des Bundespräsidenten, des Bundesministers Walter Scheel, des Staatssekretärs Vialon; seinen sichtbaren Ausdruck fand er durch die Anwesenheit Präsident Kennedys⁸). Es ist daher bezeichnend, daß der Bundespräsident als Leitmotiv seiner Rede den Grundgedanken aus der Wegweisung Kennedys bei dem Gründungsakt des Peace Corps wählte: „Den Völkern in den Hütten und Dörfern der halben Welt, die die Ketten der Massenarmut abstreifen wollen, versprechen wir, so lange zu helfen, bis sie sich selbst helfen können. Wir tun es, weil es rechtens ist. Wenn eine freie Gesellschaft den vielen nicht helfen kann, die arm sind, wird sie niemals die wenigen retten können, die reich sind“.

Damit ist ein glückliches Motto für diese wahrhaft übernationale Aufgabe geprägt, die der Besten unserer Jugend würdig ist. Die Gründung des Deutschen Entwicklungsdienstes, „als ein neues, vielleicht das wichtigste Instrument unserer Entwicklungspolitik“, wie Bundesminister Scheel betont, leitet eine neue Phase ein. Ein wesentlicher Teil der Vorarbeit und -sichtung wurde von Dipl.-Ing. J. W. Funke, dem Vorsitzenden des Vereins „Lernen und Helfen in Übersee“, im Zusammenwirken mit den Verantwortlichen der Entwicklungsdienste im kirchlichen Raum, in den Jugendgruppen und den Studentenverbänden geleistet.

Angesichts der ersten Einsätze wird es notwendig, Ausbildung und Aufgabenbereich für den Deutschen Entwicklungsdienst sehr realistisch und möglichst bis ins einzelne zu klären. Vieles wird erst im Zusammenhang mit den wachsenden Erfahrungen im gut vorbereiteten Wirkungsfeld bündig werden. In dieser frühen Stunde ohne breitere praktische Erfahrungen können zunächst nur Leitlinien entwickelt werden, deren wesentliche Tugend eine eindeutige und konkrete Klärung der bevorstehenden praktischen Entwicklungseinsätze ist, die indessen auch elastisch genug bleiben muß, um der wachsenden Erfahrung entsprechend Modifikationen zu vertragen. Un-

⁸ Vgl. hierzu den Abdruck der Ansprachen und den Bericht: Die Gründung des Deutschen Entwicklungsdienstes, in: Auslandskurier, Juni 1963, S. 13–16.

ter diesem Aspekt muß die Bestimmung der Aufgabenbereiche für den Entwicklungshelfer gesehen werden, der demnach mithelfen soll bei „landwirtschaftlichen, handwerklichen, hauswirtschaftlichen und gesundheitlichen Beratungs- und Betreuungsdiensten, Genossenschaften und anderen Einrichtungen der Selbsthilfe. — Community Development (sozialer, wirtschaftlicher, kultureller und hygienischer Entwicklung von Dörfern und Stadtbezirken). — Ausbildungseinrichtungen für Berufe, die einem dringenden Bedürfnis des Landes entsprechen, zum Beispiel Gewerbe- und Berufsschulen, Landwirtschaftsschulen und Lehrwerkstätten. — Programmen der Erwachsenenbildung der Jugend- und Sozialarbeit, die eine Heranführung der traditionell orientierten Bevölkerung an die Erfordernisse der modernen Zivilisation zum Ziele haben“⁹⁾.

Dieser hier skizzierte Aufgabenbereich enthält trotz des präliminarischen Charakters einige grundsätzliche Daten. Zunächst bringt er die Bestätigung, daß die Angehörigen der mittleren Berufe zu lebenspraktischer, handwerklicher und sozialer Hilfeleistung die Kerntruppe des Deutschen Entwicklungsdienstes bilden werden. Eine wesentliche Aufgabe besteht offensichtlich in der Humanisierung der technischen Projekte sowie in der sozialerzieherischen Übersetzung und Auslegung moderner Formen der Lebensgestaltung vom individuellen Bereich der Arbeits- und Wohnungsgestaltung bis in die Bezirke öffentlichen Lebens in Dorf und Stadt. Dabei sind die sozialerzieherischen Akzente unverkennbar, so daß von hierher die beiden Phasen des Ausbildungskurses zu befragen wären.

Wegen der großen Bedeutung dieser Frage führen wir auch hier zunächst den Text an: „Im *Grundkurs* von 8 Wochen werden die Entwicklungshelfer in ihre Aufgabe in Entwicklungsländern eingeführt. In jeweils 60 Wochenstunden werden folgende größere Fachgebiete behandelt: Sprachausbildung, Entwicklungsländer — Entwicklungshilfe, Entwicklungshelfer im Entwicklungsland, Deutschlandkunde und politische Bildung, Tropenkrankheiten, Tropenhygiene, Welt im Wandel (regionale und globale Integrationsbewegung), Arbeitspädagogik, Sport und musische Bildung.“ Ergänzend heißt es über den zweiten Ausbildungsabschnitt: „Der *Spezialkurs* von 4 Wochen schließt sich unmittelbar an den Grundkurs an. Er bereitet die Entwicklungshelfer auf ihre besondere Aufgabe im Projekt vor. Es stehen 240 Stunden zur Verfügung, die auf folgende Fachgebiete verteilt sind: Sprachausbildung, Länderkundliche Vorbereitung und Einführung in die Lebensverhältnisse am Projektort, Arbeitseinsatz im Beruf (Arbeitspädagogik „on-the-job-training“).“¹⁰⁾

9 Vgl. Deutscher Entwicklungsdienst. Information (23. April 1964), S. 3.

10 Deutscher Entwicklungsdienst. Information (23. April 1964), S. 1 und 2.

Zunächst fällt die Kürze des Ausbildungsganges auf, — ein Eindruck, der sich auch durch den berechtigten Hinweis, daß die ersten Monate des Einsatzes noch eine Fortführung der theoretischen Studien unter veränderten Voraussetzungen in der entwicklungshelferischen Situation sind, nicht völlig aufheben läßt. Gewiß, die vorwiegend praktisch bewährten jungen Menschen verlangen im Hinblick auf die vielfältige Herausforderung durch Not und Elend nach wirkungsvoller Tätigkeit im praktischen Einsatz. Aber gerade die Wirksamkeit der Arbeit im Entwicklungsland wird in hohem Maße von der vermittelten Grundbildung abhängen. Selbst der bewährte Fachmann kann erst dann gute Entwicklungshilfe leisten, wenn er einerseits mit den Grundfragen des Lebens und der Arbeit, den Sitten, Gebräuchen, religiösen Grundvorstellungen und der Sprache vertraut ist sowie andererseits die grund- und sozialerzieherischen Methoden kennt.

Gerade den grund- und sozialerzieherischen Schwerpunkten in den Tätigkeitsbereichen entsprechend, müßte die pädagogische Fragestellung in bewußter entfalteter Form im Ausbildungskurs vertreten sein. Eine sozialerzieherische Praxis setzt ein Vertrautsein mit den sozialpädagogischen Einsichten und sozialerzieherischen Methoden im elementaren Sinne voraus, wenn sie sich nicht den Gefahren des Dilettantismus aussetzen will. Das gilt auch von den Aufgaben und Methoden der Erwachsenenbildung, deren Umsetzung auf das relativ unbekannte Feld des Entwicklungsdienstes wenigstens durch ein Problembewußtsein im Hinblick auf die Fragestellung im eigenen Lande abgesichert sein sollte.

Wenn in beiden Ausbildungskursen dagegen die Arbeitspädagogik erwähnt wird, so sollte es in der Überzeugung geschehen, daß es sich hier um eine sehr komplexe Disziplin handelt, die zusammen mit der Betriebspädagogik als Forschungsrichtung der Wirtschaftspädagogik das Verhältnis des Menschen zur Arbeit in seinen vielfältigen Formen zu klären versucht; das on-the-job-training ist als Kurzlehrgang durchaus vertretbar, aber in seiner sehr speziellen Problematik erst auf dem breiteren wirtschaftspädagogischen Hintergrund verständlich. Dabei wird es sich nur um eine Einführung in die Fragestellung handeln können, die indessen grundsätzlich genug sein muß, um selbst die unteren Ränder dieser schwierigen Praxis, die immer Not und Elend bergen, ertragen und gestalten zu können. Aber gerade die Erfahrungen der ersten Einsätze sollten kritisch geprüft werden als mögliches Korrektiv für die weitere Ausgestaltung des Lehrgangs.

Daher sollten die ersten Einsätze klein gehalten werden und ausgesprochen den Charakter der Aufklärungsunternehmung tragen, die sogleich als Leitstudie eine wissenschaftliche Auswertung erfährt. Die Absicht einer schrittweisen Entfaltung des Deutschen Entwicklungsdienstes bestätigt sich darin,

daß am 24. April 1964 die ersten 34 Entwicklungshelfer ihre Verträge erhalten haben. Bis zum Herbst sollen nach einem im Mai beginnenden dreimonatigen Ausbildungskurs 130 deutsche Entwicklungshelfer nach Tanganjika, Libyen, Indien, Afghanistan und Chile gesandt werden, um als mittlere Schicht von Fachkräften fachlich und sozialerzieherisch transformierend zu wirken. Diese Mittlerrolle wird besonders von Staatssekretär Vialon zum Ausdruck gebracht: „... die Überwindung des hierarchischen Lehrer-Schüler-Gefälles durch selbstverständliche Bereitschaft, nicht nur zu helfen, sondern auch zu lernen, offen zu sein für andere Denkweisen und Leistungen und vieles andere.“¹¹⁾ Die Bindung dieser Einsätze an größere Projekte mit der Zielstellung, aus den mittleren Positionen die wichtigen arbeitspädagogischen und erwachsenenbildnerischen Funktionen wahrzunehmen, gewährt im überschaubaren Lebensbereich eine wesentliche Beständigkeit der Bemühungen. Die Arbeitserziehung ist auch in den Entbehrungsländern – soweit sie ernsthaft eine Entwicklung anstreben – eine existentiell zentrale Situation und darum ein besonders günstiger Ausgangspunkt für das Lernen. Nach dem Gesetz der lebensnahen Impulse und ihrer Übertragung auf andere subtilere Bereiche können diese arbeitspädagogischen Fragestellungen am wirkungsvollsten hinführen zu einer Erörterung der Probleme der Familie, Freizeitgestaltung, Kindererziehung u. a. m.

Wegen der inneren Verflochtenheit der entwicklungspädagogischen Fragen sollten sie durch eine möglichst repräsentative Gruppe wahrgenommen werden. Der geballte Einsatz, soweit die eigentlich entwicklungspädagogischen Impulse im klärenden Gespräche immer wieder aufgeladen werden, ist am nachhaltigsten. Gerade die konkrete Arbeitssituation im Dienste laufender Projekte bildet eine günstige Voraussetzung für die erzieherischen Absichten im weiteren erwachsenenbildnerischen Sinne. Dabei vermag die mittlere Schicht der Fachkräfte diese Bestrebungen von Mensch zu Mensch in die Breite zu tragen und damit von unten her eine wesentliche Stärkung der pädagogischen Infrastruktur zu erwirken. Dazu bedarf es aber ergänzend zur Schicht der Facharbeiter vornehmlich des Sozialteams, dem Arzt, Fürsorgerin, Krankenschwester und Kindergärtnerin angehören.

Jugend und Entwicklungsdienst

Die Jugend ist die Zeit des Aufbruchs, die zur Klärung des Selbstverständnisses des eigenen Weges mit angemessenen Aufgaben bedarf. Werden in einer geschlossenen Gesellschaft diese Ziele nicht sichtbar oder nicht

11 Aufgaben und Aufbau des Deutschen Entwicklungsdienstes. in: Auslandskurier, Juni 1963, S. 15.

realisierbar, so kommt es aus einer drangvollen inneren Negation zu Ausbrüchen, die notwendig in eine oppositionell errichtete eigene Welt mit eigenen Gesetzen führen. Die Geschichte der Jugendgenerationen vermöchte ein beredtes Zeugnis von der Vielfalt derartiger Sezessionen abzulegen. Die besondere Tragik der gegenwärtigen Jugendgeneration ist es, daß sie auf dem Hintergrund der noch nicht restlos aufgearbeiteten jüngsten Vergangenheit immer wieder gemessen wird an der vermeintlichen inneren Geschlossenheit der Jugendbewegung und dem tiefen Lebensernst der nach 1945 heimgekehrten Kriegsteilnehmer, die in unseren Hochschulen und in der Arbeitswelt opferbereit und aufgeschlossen den Grund für eine bessere Zukunft legten.

Dagegen gilt die gegenwärtige Jugendgeneration allgemein als weniger tatbereit und vorsichtig abwägend vor allem auf die Wahrung des eigenen freiheitlichen Raumes bedacht. Da dieser Generation ein eigentliches Ethos und damit eine tragfähige Lebensmotivierung fehlt, drückt sich der dunkel bleibende Lebensdrang vornehmlich in einem vordergründigen Erfolgsstreben aus, wobei die Positionswerte ohne eigentliches Empfinden für einen entsprechenden geistig-geselligen Stil oder für eine rückbindende politische Verantwortung in erster Linie zur Sicherung des Zivilisationskomforts erstrebenswert erscheinen. Daß dieses Bild einseitig ist, indem es die in der Situation des Übergangs immer schon angelegte und notwendige Aufgabe des Sich-Distanzierens und Infragestellens überzeichnet und die ebenfalls angelegten Züge einer realistischen Grundeinstellung und sozialen Opferbereitschaft in begründeten Fällen unterbewertet, weil sie weniger schaustellerisch vor aller Augen sind, hängt mit dem recht sensationssüchtigen Verhältnis unserer Zeit zur Jugendfrage zusammen.

Die sozialen Kräfte der Jugend, wie sie sich im Katastrophendienst, in Hilfsaktionen für die in Not geratenen Menschen sowie in den vielfältigen vom Bundesjugendplan angeregten Aktivitäten zeigten, sind in dieser Generation nicht minder stark und verheißungsvoll. Das ist um so erstaunlicher in einer Wohlstandsgesellschaft, in der das mannigfach verkleidete Schuldbewußtsein der Elterngeneration allzu oft das Generationsverhältnis belastet und die echte Autorität gefährdet. Entscheidendes wird daher von den jugendgemäßen und doch attraktiven Zielen abhängen, die dieser Jugend gestellt werden. Dabei könnte dem Deutschen Entwicklungsdienst eine zentrale Bedeutung zukommen, wenn er frei von romantischem Fernweh und kosmopolitischen Spekulationen der Jugend eine begrenzte sozialerzieherische Aufgabe stellt. Dieses Ziel würde in jedem Falle inmitten unserer technischen Wirklichkeit ein verlockendes Wagnis in einem fernen Erdteil darstellen. Daß junge Menschen während ihres Bildungsganges auch

gewagt sein sollen und wollen, hat nach den vielfältigen Beispielen Rousseaus auch Herbart gefordert. Seither ist das Wagnis in den verschiedenen Erscheinungs- und Auslegungsformen von der pädagogischen Reise als dem Tor zur Bildungswelt über die Fahrt und das Trampen der Jugendbewegten bzw. welthungrigen Modernen unserer Tage bis hin zu den pädagogisch gesicherten Formen der Klassenreise und des Schüleraustausches in der Bildungsgeschichte anzutreffen.¹²⁾ Das erzieherisch geplante Wagnis steht unter dem Paradoxon, daß der Ausbruch aus der pädagogischen Provinz, deren Prototyp die Schule schlechthin ist, in die überraschend vielfältigen Formen der weiten Welt nur scheinbar unkontrolliert ist, aber faktisch eingehend vorbedacht wurde. Die Art dieser natürlichen Erziehung, die subjektiv gesehen der Gunst des Augenblicks vieles überläßt und die objektiv dennoch alles bis ins einzelne pädagogisch arrangiert hat, um diese scheinbar flüchtigen Begegnungen zum Lehrmeister werden zu lassen, hat Rousseau meisterhaft entwickelt.

Unter dem Einfluß Rousseaus wurde dann in großer Erfindungsgabe die gewagte Episode in vielfältigen Formen als das ganz Andere in pädagogisch gezähmter Form ergänzend in die Schule einbezogen. Die Abstimmung von Naturformen und Kunstformen der Bildung aufeinander ist seither eine Aufgabe, die bei der Gestaltung jedes Lehrgangs bedacht sein will. Dabei spielt die oppositionelle Infragestellung der schulischen Systematik unter Befürwortung der freien Formen des Lernens und Lehrens unter dem Motto: „Das Leben bildet“ immer wieder eine befreiende Rolle, die Abstand gewährt von dem Druck des bloß Repetierbaren.

Die Jugendbewegung ist eine derartige elementare Auflehnung gegen die Passionsgeschichte des Schuljochs, das das Wunder des Lernens vor den großen fordernden Fragen und Aufgaben des Lebens in den bloßen Paragraphen des Lehrbuchs aufhebt. Aber schon die Bewegung der Landerziehungsheime versuchte die unmittelbaren und starken Impulse wieder in eine Schule hineinzunehmen, die die Jugend bewußt mit den vielfältigen Formen des Lebens konfrontiert. So finden wir Hermann Lietz im Kreise seiner Jugendlichen auf den Reisen in die große Welt: auf den Eisenschiffen nach Skandinavien, mit dem Rad auf der Pariser Weltausstellung, in Ägypten u. a. m. Das Ziel ist die Persönlichkeitsbildung durch freie Weltbegegnung im pädagogisch überschaubaren Feld, das die charakterlichen Tugenden, wie Standhaftigkeit, Opfermut und Weltverständnis erproben soll.

12 Über die Reise als Bildungsmöglichkeit vgl. Hermann Röhrs, Vom Sinn des Reisens. in: Die Sammlung, 10. Jg., 1955, S. 382–394.

Diese Form der Charakterbildung ist ein wesentliches Ergebnis des pädagogisch gestalteten Wagnisses, dem in den freien Schulen und insbesondere in den Landerziehungsheimen eine große Bedeutung zugemessen wird. In diesem Zusammenhang muß auch die Kurzschule gesehen und gewürdigt werden, die sich nach Anregungen Kurt Hahns zu einem besonderen pädagogischen Bewährungsfeld entwickelt hat. Wenn dahinter auch die Erfahrungen Lietzens stehen, so ist an dem Lehrgang der Kurzschule doch neu, daß die Charaktererziehung in den typischen Formen der Mutprobe, Körperertüchtigung, Kameradschaft bewußt Vorstufe ist für den Ernstfall im Dienste des Nächsten. Damit ist hier ein Modell entwickelt, das gerade durch seine jugendnahe Motivation viele Anregungen für die Ausgestaltung des Ausbildungskurses für die deutschen Entwicklungshelfer vermitteln kann. Daß dieser Lehrgang schon vielfältig auf internationalem Feld erprobt wurde und neuerdings sogar von seiten eines Entwicklungslandes in Malaysia in sinnvoll übersetzter Form übernommen wird, ist dafür eine günstige Voraussetzung.

Überhaupt wird es außerordentlich wichtig sein, daß für den Entwicklungsdienst das Ziel einer weltweiten und -vereinenden Bewegung klar zum Ausdruck kommt, um den international verpflichtenden und selbstlosen Grundzug dieser Arbeit zu stärken. Darum erscheint es auch wesentlich, daran zu erinnern, daß außer der Bundesrepublik auch Frankreich, England, die Niederlande, Belgien, die Schweiz und die skandinavischen Länder Freiwilligenkorps für den Einsatz in Entwicklungsländern gegründet haben. Darüber hinaus planen Japan und Israel verwandte Einrichtungen, und selbst von den Entwicklungsländern haben Kenia, Jamaika, die Philippinen, Nordrhodesien und Thailand den Einsatz eigener Freiwilligendienste bekanntgegeben.

Angesichts dieser globalen Bestrebungen sollten schon heute Möglichkeiten geprüft werden, wie in begründeten Fällen die Vorbereitung und der Einsatz der Freiwilligen über die provinziell anmutende nationale Ebene hinausgeführt werden können. Dann wäre auch den, selbst auf dem übernationalen Forum leicht wiederkehrenden Versuchen politischer Missionierung eine natürliche Grenze gesetzt. „Lernen und Helfen in Übersee“ ist in jedem Fall ein glaubwürdiges Motto für diese Arbeit, weil verantwortungsvolles Helfen und Lehren immer die glücklichsten Voraussetzungen für das Lernen des eigenen Menschwerdens und -seins sind.